

Algunas consideraciones en torno a la evaluación como medida de calidad de la educación	Título
Universidad Pedagógica Nacional - Compilador/a o Editor/a	Autor(es)
Referencias (Año 6 no. 26 abril 2009)	En:
Buenos Aires	Lugar
LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Relaciones de poder; Evaluación; Calidad de la educación; Pedagogía; Educación; Colombia;	Temas
Artículo	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100426085829/4.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Facultad de Educación
Departamento de Postgrado

Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa

Bogotá, septiembre de 2005

ISSN: 1900-4508

ONPE
Boletín No. 4

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EVALUACIÓN COMO MEDIDA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En las últimas décadas, los diferentes actores educativos están siendo objeto de permanente evaluación, se evalúa a los estudiantes en los diferentes grados y se evalúa periódicamente a los docentes y a las instituciones para dar cuenta de la calidad de la educación que se está impartiendo y de la calidad del sistema educativo en general. Sin embargo, el problema de la evaluación de la calidad de la educación no puede ser reducido a consideraciones cuantitativas relacionadas con los resultados de las pruebas masivas. La problemática de la calidad de la educación es mucho más compleja y requiere procesos reflexivos en torno a los fines y propósitos de la educación, que no pueden ser abordados desde consideraciones meramente técnicas o económicas.

Hablar de la calidad de la educación, haciendo énfasis en la evaluación como medida de ella requiere de un análisis profundo, desde el punto de vista educativo, de las concepciones de calidad y evaluación. Tradicionalmente la evaluación ha sido vista como un problema técnico y abordada desde la perspectiva de los métodos e instrumentos. Por esta razón las discusiones han girado en torno a la confiabilidad y validez de los resultados o al perfeccionamiento de los instrumentos, debido, tal vez, al origen empresarial del término que ha hecho énfasis en productos y resultados que puedan constatar, verificarse y cuantificarse. "Desde esta perspectiva, limitada, la calidad de la educación se vuelve análoga a 'producción masificada' y queda reducida a la simple medición y control de resultados"¹.

¹ CAMPO, Rafael (2000). "Del Control a la búsqueda del sentido". En *Revista Javeriana*. Número 663. Tomo 34, año 68. Bogotá

Sin embargo, el problema de la evaluación no se limita a lo técnico, sino que puede ser abordado desde perspectivas pedagógicas que den cuenta de los propósitos, fines, temas, criterios, sujetos, procesos, consecuencias y prácticas evaluativas y su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los PEI y los propósitos institucionales y sociales de la educación, entre otros, o desde perspectivas políticas, que reflexionan sobre los discursos presentes en las políticas evaluativas, las concepciones sobre sujeto, educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación y, finalmente, sobre los fines y propósitos últimos de la educación que circulan en ellas.

El debate sobre los aspectos pedagógicos ayudará a las instituciones y a los sujetos a posicionarse frente a la evaluación y a develar los intereses y paradigmas presentes en los discursos sobre calidad de la educación.

Un enfoque tradicional en evaluación remite al problema técnico del perfeccionamiento de los métodos e instrumentos para realizar evaluaciones objetivas, un enfoque pedagógico pone de manifiesto los intereses, paradigmas, contextos y relaciones de poder que se ponen en juego, para realizar evaluaciones justas.

Desde el enfoque pedagógico el problema evaluativo indaga sobre las relaciones de poder presentes entre evaluador (Ministerio de Educación, Icfes, Secretarías, directivos, profesores) y evaluado (instituciones, directivos, docentes, estudiantes), sobre los fines y propósitos de la evaluación (conocer, excluir, sancionar, clasificar, reconocer méritos, asignar recursos, acreditar), sobre los supuestos pedagógicos (concepciones sobre educación, enseñanza, evaluación, aprendizaje, didáctica, currículo, estudiante, docente, etc.),

epistemológicos (concepciones sobre el conocimiento, la forma de producción del conocimiento, la verdad, la validez, el sujeto cognoscente, los objetos de conocimiento, etc.), ontológicos (las concepciones sobre mundo, ser, ser fundante, etc.) y axiológicos (las concepciones sobre los valores éticos y estéticos) presentes en los discursos y normas sobre evaluación.

Por esta razón, es tarea de la pedagogía reconceptualizar el campo teórico de la evaluación para recuperar el papel hegemónico de lo pedagógico en los discursos normativos sobre evaluación, fuertemente invadidos por los discursos técnicos y económicos de corte positivista. La discusión pedagógica del problema evaluativo permitirá su comprensión como un proceso necesariamente articulado con los procesos de enseñanza y aprendizaje que a su vez responden a los fines y propósitos institucionales y a las demandas sociales hechas a la educación. Esta reconceptualización permitirá construir nuevos sentidos y significados para la evaluación que sean consecuentes con las necesidades y fines otorgados a la educación desde cada contexto. Por esta razón es preciso que se empiecen a develar y a desmontar los discursos extraños a lo educativo que circulan en evaluación y que se haga explícita la concepción de calidad de la educación que circula en cada contexto.

La calidad, categoría abstracta susceptible de múltiples contenidos

En los discursos sobre evaluación se encuentran múltiples referencias al término calidad. En estos discursos la calidad se concibe como un término de fácil comprensión, que no necesita explicarse. Cuando se habla de procesos de calidad, de calidad del servicio educativo o de salud, de institu-

ciones de calidad, de maestros de calidad, etc., parece que se está haciendo referencia a un concepto definido y claro para todos. Sin embargo, cuando preguntamos a un empresario, a un ingeniero, a un ministro, a un educador, etc., ¿qué es calidad? o ¿qué características tendría un servicio de calidad? Las respuestas son disímiles y hasta se podría afirmar que contradictorias.

Este hecho hace pensar que cuando se habla de calidad se está haciendo referencia a una categoría abstracta, no definida, no concreta. Cuando el contenido o el significado de una categoría es vago, indeterminado o indefinido, los sujetos o los grupos le asignan contenido desde sus concepciones, percepciones, valores, etc.; es decir, desde sus paradigmas. Así, "La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada "tecnología educativa") entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar"², desde perspectivas pedagógicas se ha asignado un significado formativo que busca el mejoramiento de las instituciones o la formación de mejores seres humanos. En el Manifiesto Jabalquinto³, firmado en Baeza, el 16 de diciembre del 2001, entre cuyos firmantes se encuentran Ángel I. Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán, se entiende la calidad "en términos de adquisiciones culturales sustantivas, de desarrollo de la responsabilidad, de formación de actitudes para la convivencia, de mejora de la igualdad de oportunidades, de preparación de todos para los retos del presente y el futuro previsible".

La pregunta es: ¿qué significado se ha atribuido a esta categoría en los diversos contextos? y ¿es este significado compatible con los significados otor-

gados por las instituciones y la sociedad en general a la educación?

Características del concepto

La calidad se ha hecho una categoría abstracta porque tiene unas características específicas que hacen que sea imposible hablar de ella como un concepto verdadero; es decir, universalmente válido y necesario. Inés Aguerrondo enuncia cuatro características del concepto que vale la pena tener en cuenta si se pretende hablar de la calidad de los sistemas educativos en general. En primer lugar, la calidad es un concepto complejo, totalizante y multidimensional; es decir, "permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo", docentes, aprendizajes, infraestructura, etc. En segundo lugar, se trata de un concepto social e históricamente determinado; "es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto". En tercer lugar, se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa. "En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio)". Por último, se constituye en patrón de control, sirve de norte y de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos⁴.

Son estas características las que hacen que no sea posible hablar de calidad en términos generales. El contenido de esta categoría es asignado de acuerdo con las concepciones que sobre el mundo, el aprendizaje, la enseñanza, la educación, el co-

² AGUERRONDO, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*.
³ <http://www.forojabalquinto.org/>

⁴ AGUERRONDO, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*.

nocimiento, la escuela, etc., posee un grupo social en un contexto específico, social e históricamente determinado. "Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra"⁵. Por esta razón, es imposible hacer exigencias de calidad desde perspectivas generalizantes u homogenizantes. En cada contexto es preciso definir explícitamente qué significado le ha atribuido el grupo social específico a esta categoría. Además, si se habla de calidad de la educación, es obvio que esta definición debe

provenir del contexto educativo específicamente y su significación no puede ser usurpada por discursos ajenos a lo educativo. El debate pedagógico no debe ser confundido con consideraciones de tipo económico sobre las condiciones necesarias para desarrollar procesos de calidad, como el número de estudiantes por docente, el número de graduados por año, la cobertura, etc. El debate pedagógico sobre la calidad de la educación es un debate sobre "su naturaleza y modo de ser"⁶, que no se limita a las demandas del mundo laboral ni a los resultados de las pruebas, sino que responde esencialmente a las demandas políticas y culturales de un contexto específico.

⁵ AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: *Ejes para su definición y evaluación*

⁶ CAMPO, Ibíd.

PERSONAJES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

José Gimeno Sacristán

José Gimeno Sacristán, pedagogo aragonés nacido en Lavilueña, cursó estudios de Magisterio en Teruel y de Filosofía y Letras, en Zaragoza. Es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España. En el 2004 recibió la Medalla al Mérito Educativo del Gobierno de Aragón. En 1975, 1976 y 1992 fue galardonado con el Premio Nacional de Investigación Educativa y en 1986 obtuvo la Encomienda de "Alfonso X el Sabio". Gimeno Sacristán es uno de los pedagogos españoles más comprometidos con la reforma del sistema educativo. Se ha caracterizado por su posición crítica y su permanente preocupación por el debate, la participación y la innovación en los planes de estudio, currículos y formación del profesorado. Entre sus obras se destacan: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, *La educación pública*, que aborda el aspecto social de la educación, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, y junto con el profesor Ángel Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, *Educar y convivir en la cultura global* y *El alumno como invención*. José Gimeno Sacristán ha realizado valiosos

aportes al tema de la evaluación. En una entrevista concedida el 25 de mayo del 2000 a la revista *Docencia Universitaria* de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, afirmó: "El sentido común dice que la evaluación es una toma de conciencia sobre el estado de una realidad con el fin de adoptar decisiones para su mejora. Entonces, el sentido que tiene la evaluación es contribuir a conocer mejor una realidad para adoptar políticas, macropolíticas o micropolíticas y enmendar los defectos de esa realidad. Eso significa que la evaluación tiene sentido si existe previamente una conciencia de que hay problemas que necesitan ser evaluados y, por otra parte, si existe la intención de acometer la mejora de las situaciones, para aplicar las consecuencias que se deriven de la evaluación... Yo creo que la pregunta número uno (...) que tiene que hacerse un evaluador es para qué evalúa, porque si no sabe para qué evalúa no tiene sentido que evalúe, y el saber para qué evalúa significa, como he dicho, tener la preocupación de que algo funciona mal y que hay que detectarlo y, segundo, que hay que mejorarlo".

Entrevista Jairo Estrada Álvarez

A continuación se transcribe la entrevista realizada por el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, ONPE, al doctor Jairo Estrada Álvarez.

ONPE: ¿Cuáles son las razones para que la evaluación se haya hecho tan importante en Colombia?

JE: Sobre esa primera pregunta, tendría que considerar razones que se acercan más a la realidad de las políticas. Aparentemente, el tema de la evaluación ha cobrado importancia en relación con lo que se ha venido caracterizando como la precariedad de la calidad de la educación en Colombia; entonces se ha establecido un vínculo entre evaluación y calidad que, incluso, ha llevado a visiones de la calidad reducidas a la evaluación. En términos reales, yo creo que el tema de la evaluación ha cobrado importancia en relación con los recursos y con las políticas de financiación de la educación, porque aquí hay un argumento que subyace a todo el debate, y es que en Colombia en los últimos lustros se había incrementado de manera sensible el gasto en educación y ese gasto en educación no se había traducido en un mejoramiento de la calidad de ella, como tampoco de la cobertura. En consecuencia, la evaluación ha aparecido como un argumento de valoración del tipo de educación que se tiene y, si se quiere, de discusión respecto de los recursos que están disponibles para educación. Esa es una reflexión que en principio, uno podría decir, es introductoria a la problemática que envuelve la evaluación. La resumo diciendo que la evaluación aparece vinculada al debate de calidad educativa, pero en el fondo existe más una preocupación de un concepto de evaluación vinculado con la financiación de la educación.

ONPE: ¿Cuál ha sido el sentido de las políticas educativas en evaluación?

JE: Ahora, bajando a un terreno más concreto, las políticas de evaluación no se pueden analizar en abstracto. Tienen que ser examinadas en contextos históricos concretos, tienen que ser examinadas con marcos de políticas generales, tienen que ser examinadas en el marco de políticas sectoriales, en el caso de políticas para la educación. Entonces, estamos hablando de evaluación en un contexto de transformaciones estructurales neoliberales, que tienen como propósito una organización de toda actividad económica y social, incluida la educación, de acuerdo con lógicas mercantiles y, en ese sentido, las políticas de evaluación o la evaluación adquiere importancia por el vínculo que ella tiene con el mercado. Entonces, diría, hoy se está evaluando es para el mercado, no se está evaluando para el sistema educativo mismo...

ONPE: ¿Qué efectos tienen las políticas de evaluación (estándares, competencias, acreditación) sobre los currículos?

JE: Cuando uno habla de estándares, debe advertir que nadie se opone a que haya estándares en educación. El punto es que cuando los estándares se convierten en el fin de la política misma, más allá de otro tipo de discernimientos pedagógicos, estandarizar también puede significar homogenizar. El que estandariza homogeniza y el que homogeniza niega la diferencia. Y entonces resulta que si nosotros poseemos un entendimiento de la educación como un acontecimiento cultural y social de la mayor importancia, con dificultad podríamos aceptar que un acontecimiento tan complejo en el que concurren docentes, estudiantes, padres de familia, incluso la sociedad en general, pueda ser objeto de unas reducciones de ciertas características, como las que pueden ser traducidas en los estándares. Pero quie-

ro que se entienda que lo que estoy argumentando no es una oposición a los estándares, sino es una oposición a una visión de la educación reducida a estándares, que es otra cosa, una cosa distinta. Ahora, si estandarizar es homogenizar y homogenizar significa desconocer diferencias, para el caso nuestro también resulta muy problemático, incluso en términos constitucionales, si nos asumimos como una nación que se dice es pluriétnica y multicultural, porque entonces la pregunta sería: ¿qué pasa entonces con ese proyecto de nación que está definido constitucionalmente en esos términos?, ¿cómo la educación responde a ese propósito y cómo nos comportamos respecto, por ejemplo, de otras expresiones culturales y otras expresiones étnicas que hay en el país?, por una parte, e incluso también: ¿cómo nos comportamos respecto a proyectos educativos locales o regionales, que dan cuenta de experiencias locales y de vivencias locales? Porque uno dice: desde luego, hoy estamos en presencia de una educación que debe atender tendencias de globalización, pero sin desconocer identidades nacionales y consideraciones locales. Lo que preocupa son tendencias de estandarización que justamente desconozcan esos niveles. Entonces, hablando de evaluación, estandarizamos, eso facilita pensar en evaluar por competencias, y sobre competencias, ustedes saben que hay una discusión, pues en principio nadie se opone a las competencias, el problema es que yo creo que también se está abriendo paso una noción de las competencias disociadas del conocimiento; es como si el conocimiento fuera una cosa y las competencias, el aprender a hacer, fuera otra, así, cualquier idea de competencias, si la hay, tiene que estar montada sobre un presupuesto de conocimiento, incluso en los debates que se han escuchado recientemente sobre esos temas, me parece que se ha ido avanzando mucho más en el entendimiento y en la crítica a esa visión de competencias puramente instrumental, y diría uno muy concebidas en lógicas de una subor-

dinación de los sistemas educativos y de profesiones a las demandas del mercado. Aquí hay que considerar una cosa: si algo es efímero en la sociedad es el mercado. Lo que hoy tiene validez mañana no necesariamente lo tiene. Mientras que cuando estamos hablando de educación, estamos hablando de proyectos culturales, en el sentido fuerte de la palabra cultura, de escenarios en los que se están formando entendimientos de vida, de la sociedad, de las cosas, de los individuos, de las personas, de las relaciones sociales, de la naturaleza y obviamente eso sólo es posible desde el conocimiento. Reivindicamos, desde luego, la formación teórica fuerte, que obviamente esté acompañada del desarrollo de destrezas, para el desempeño es importante, pero destrezas sin teoría, con teoría precaria o con teoría instrumentalizada, con dificultad eso se podría comprender.

ONPE: ¿Las diversas pruebas masivas que se aplican en los diferentes niveles educativos dan cuenta de la calidad de la educación?

JEA: Yo creo que el terreno al que nos están llevando esas políticas de evaluación es un terreno puramente cuantitativo, fundamentalmente cuantitativo, de la evaluación reduccionista de la calidad, porque prácticamente la calidad quedó reducida a la evaluación. Entonces, calidad es evaluación docente y evaluación de estudiantes y no más. Eso tiene unas implicaciones muy grandes sobre el quehacer de las instituciones escolares (...). Acá quiero establecer un vínculo crucial, ¿por qué ese énfasis en el carácter cuantitativo de la evaluación? Con argumentos aparentemente cualitativos, pero en sentido estricto aquí el tipo de evaluación del que hablamos es una evaluación que cuantifica, que está cuantificando y que está diciendo es el 70, el 80, el 90 por ciento, lo que, de paso, implica descomplejizar un fenómeno tan complejo como evaluar.

Yo creo que el vínculo fuerte está precisamente ahí, con esa noción que hay de la educación vinculada al mercado, porque obviamente el mercado, o las lógicas del mercado demandan sistemas de información para los usuarios de mercado, y los sistemas de información, por ejemplo para los usuarios del mercado, en el caso de educación, podrían consistir en los resultados de los exámenes, sean estos los exámenes del Icfes, los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, en los que definitivamente va a aparecer un *ranking* de los que están mejor evaluados y de los que están, digamos, peor evaluados. Y eso se constituye en un referente de mercado, que puede ser favorecido o puede ser castigado socialmente por el mercado, y me parece que eso es complicado cuando estamos hablando de educación, porque obviamente ese tipo de comparaciones resultan problemáticas, dado que las condiciones de arranque de quienes concurren a procesos de evaluación no son similares. Esta situación nos lleva a debates más profundos sobre las características del sistema educativo, sobre los que parece que no interfieren las políticas de evaluación, sobre las discriminaciones del sistema de educación, sobre las inequidades, sobre lo público y lo privado, sobre lo bueno de lo público y también sobre los problemas que hay en lo público, sobre el fin, en lo privado, porque aquí pareciera ser que hay un argumento último y es que es mejor lo privado que lo público. Las lógicas de mercado convierten los sistemas de evaluación en un mecanismo de información del mercado y, en consecuencia, subsumen a las escuelas y a las instituciones educativas en la lógica del mercado de acuerdo con los resultados que hay allí; según esos resultados, las instituciones reaccionan y lo que está ocurriendo en la práctica es que reaccionan para preparar a los estudiantes para las evaluaciones; entonces, estamos en presencia de una educación para la evaluación y no de una educación, como decía

antes, para la habilidad. Se está educando para la evaluación, porque según la evaluación no solamente se evalúan hoy las instituciones, se evalúan los directivos docentes, se evalúan los docentes; por ello hay que experiencias relativamente perversas de evaluación. Por ejemplo, en los exámenes censales, en los que se detectó que un porcentaje sensible de docentes y directivos docentes, al parecer, había hecho las pruebas con los alumnos, estamos hablando de más del 25 por ciento (ese fue el dato que en algún momento salió publicado en la prensa), ¿por qué están haciendo eso? Porque es una preocupación... entonces ahí está ese argumento que se está constituyendo adicionalmente en otras presiones y es que, según como te vaya, así mismo tienes recursos adicionales, que es todavía más perverso. Se está pensando en políticas de financiación. Si están bien evaluados, tienen más recursos, si no están bien evaluados, no. Y me parece que eso es trasladarle a la institución escolar una responsabilidad sobre la educación que a ella no le corresponde. A ella le compete, pero parcialmente. Una institución escolar no puede asumir, no puede cargar sobre sus espaldas la responsabilidad de la cobertura y de la calidad que se imparte cuando hay unos entornos socioeconómicos, culturales y políticos que inciden de manera contundente en lo que pasa en la institución.

¿Cómo puede uno con hambre pensar en calidad de la educación y en resultados de la evaluación excelentes? Entonces, cómo puedo poner en una balanza al colegio público de un barrio marginal con el colegio privado... porque me parece que eso se elude de los debates y estamos en una sociedad dividida en clases, hay clases sociales en las que se concentra la riqueza; entonces se concentran las oportunidades para acceder a la educación. Aquí no se está evaluando con ese propósito último y altruista, yo no lo veo en esos términos.

La evaluación no se puede reducir a la evaluación de las asignaturas, de una comprensión de los currículos en términos de los contenidos, no se puede reducir a eso, nosotros estamos obligados a hacer una evaluación que trascienda, que propase esta perspectiva. Esto no debe ser una labor de los economistas, sino de los pedagogos.

ONPE: ¿Qué opina de las políticas de evaluación masiva?

JE: El punto de llegada es este: un concepto de evaluación que se constituye en un instrumento de la competencia entre las instituciones, que favorece a unos y castiga a otros, como ocurre con la competencia, que permite que unos concentren más recursos que otros... digamos, ese tipo de cosas son las que uno podría mencionar allí. De paso se podría hacer un comentario sobre los Ecaes, que en el fondo encierran el mismo planteamiento: le preguntaban al director del Icfes, al doctor Bogoya, por qué la Universidad Nacional de Colombia tenía los mejores resultados en los Ecaes y no tenía casi ningún programa acreditado. Me llamó la atención porque de alguna manera pone en discusión de qué hablamos cuando hablamos de acreditación y sobre qué se acredita y a quién se acredita y cosas de esas. Hay que advertir, entre tanto, que con esta administración actual, la Universidad (Nacional) también entró en la lógica de la acreditación. Ella antes había optado por mecanismos que denominó heteroevaluación. Entonces, decía el doctor Bogoya, no, es que los programas de la Universidad Nacional son más exigentes, a la hora de hablar de calidad, que las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación, porque se supone que el Consejo Nacional de Acreditación es un ente rector de la calidad educativa en Colombia y los Ecaes son un indicador de la calidad educativa en educación superior en Colombia. Allí podría uno argumentar

nuevamente lo mismo, o sea, es un referente, pero, en últimas, es un referente en un propósito estratégico de avanzar hacia un concepto de estandarización también en educación superior, qué es lo que se está enseñando y cómo mido lo que se enseña en educación superior. Y es lo mismo, es un referente que no es el referente de evaluación y no puede ser el único referente de evaluación.

ONPE: ¿Quiénes son los gestores de las políticas educativas en evaluación en Colombia?

JE: Estoy haciendo una investigación sobre elites intelectuales y políticas de ajuste estructural en Colombia, también hay que decir que hay una mercantilización de los intelectuales, que ha ocurrido sobre todo por la vía de la asesoría y de la consultoría, para el diseño de políticas públicas. Ahora, no está mal que eso se conceptúe, pero lo que sí me parece que está mal es que no haya consistencia con lo que teóricamente se ha sostenido. No me parece mal que uno sirva de consultor. Eso hace parte de la actividad intelectual. Lo que a uno le parece mal es la inconsistencia y la incoherencia. A veces tú encuentras investigadores e intelectuales importantes que en unos documentos hacen las políticas y en otros las critican, algunas veces fungen como diseñadores de política pública y otras, como críticos desde organismos no gubernamentales. Esas inconsistencias sí me parece que serían criticables, me parece muy consistente quien asume, ya radicado en una posición y dice mi posición es ésta y la sostiene, pero esas ambigüedades me parecen problemáticas; creo que en el terreno de la educación también las ha habido; hay instituciones que prácticamente han monopolizado la evaluación y los estudios sobre educación, eso no está mal, nuevamente insisto, el punto es la consistencia, sobre qué presupuestos lo haces, si lo que estás haciendo es lo que el mercado te está

pidiendo, y si lo que el mercado te está pidiendo es lo que te están pidiendo los organismos multilaterales, que son mucho más que el mercado.

Me parece que hoy sería ingenuo pensar que las políticas educativas se hacen desde el Ministerio de Educación. Desde luego que también se hacen desde allá, pero uno tiene que tener unos referentes de política en un contexto global, de transnacionalización de mecanismos. Esos referentes, me parece, son claros en lo que a acreditación se refiere. Está claro que hay un referente que es la Organización Mundial del Comercio, OMC, porque ella ha inaugurado un capítulo de debates sobre comercio de servicios educativos, que muy seguramente se va terminar regulando. Está claro que en políticas educativas otro referente son los Tratados de Libre Comercio, porque ellos implican una definición de servicios y de inversiones que inevitablemente van a terminar, tarde o temprano, afectando también a los sistemas educativos, aunque se diga lo contrario. Hoy se dice, en el marco del TLC con Estados Unidos, que la Educación Pública no se va a ver afectada. Eso no es cierto. Digamos que no se va a ver afectada de manera inmediata y no es que vayan a vender a la Pedagógica o a la Nacional, no, pero sí va a cambiar el entorno, uno tiene que tener un referente claro y es el referente del Fondo Monetario. Y lo digo porque, en el caso colombiano concretamente, es el acuerdo extendido por el Fondo Monetario en 1999 de donde sale el Acto Legislativo 01 de 2001, que redefinió sustancialmente las condiciones de financiación de la educación, no sólo de la educación, también de la salud y del gasto social y es de ahí de donde vienen desarrollos legales como la Ley 715 y sus decretos reglamentarios, que afectan la evaluación, que afectan jornadas docentes, etc.

ONPE: ¿Cuál es el papel de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, en las políticas educativas?

JE: Uno tiene que decir que aquí sí hay un vínculo clarísimo, aunque algunos no lo quieran ver, con las políticas del Banco Mundial. Esos referentes los necesitamos tener. Antes nuestros referentes eran los referentes de la Unesco, pero la Unesco está marchando hoy al ritmo del Banco Mundial. Si uno mira informes de Unesco e informes del Banco Mundial, la unidad, la identidad de criterios es casi una visión de mercado de la educación. Imagínense ustedes que el Banco Mundial ahora va a ser gobernado por uno de los halcones, por el señor Wolfowitz, uno de los que estuvo en la administración Bush de ahora, y de la anterior, de los gestores de la Guerra en Iraq, ¡el Banco Mundial dirigido por ese personaje, los escenarios tampoco son halagadores! Entonces, ¿con eso qué quiero decir? A la hora de hablar de gestores de políticas, uno tiene que decir que hay gestores transnacionales, pero también hay gestores nacionales y locales, obviamente, lo que inquieta es la identidad de criterios entre los transnacionales y los nacionales. Ahí hay una identidad de criterios clarísima, ¿no? Una identidad de criterios porque obviamente sin gestores transnacionales, sin gestores locales y nacionales, pues las políticas tendrían dificultades también para ser implantadas. Hay una identidad de criterios. Entonces, no es sólo que las políticas se implanten desde fuera, sino que desde dentro también tienen un soporte justamente en esa misma dirección, porque desde dentro también hay una visión de una organización de la educación, estratégicamente hablando, no de lo inmediato, en lógicas del mercado, y eso es algo que todavía no se quiere ver, la gente se resiste a verlo, y quienes lo aseveramos pues... eso es un discurso ideológico, la tendencia va en esa dirección.

Catorce instituciones formarán parte del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación

Las universidades Francisco de Pula Santander, Católica, de Manizales, de Manizales, del Quindío, del Tolima, Autónoma de Bucaramanga, de Antioquia, Antonio Nariño, de Nariño, Pedagógica y Tecnológica, de Tunja, INCCA, Cooperativa y

la Fundación Universitaria los Libertadores y el CIDE formaran parte del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación a través de la firma de un Convenio de Cooperación Multilateral que se espera formalizar en el segundo semestre de 2005.

Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación

Carmenza Sánchez Rodríguez, Pedro Alejandro Suárez Ruiz,
Libia Stella Niño Zafra, Nubia Constanza Arias Arias, Ginna
Paola Herrera Calero, Vivian Marcela Carrión Barrero,
Carolina Cárdenas, Luz Stella García y José Emilio Díaz Ballén

Teléfono: 347 1190 ó 594 1894 Ext. 328

E-mail: obs_eval_ed@uni.pedagogica.edu.co

Calle 72 No. 11 - 86 Edificio C, Oficina C - 229

Ruta de acceso en internet: [http://www.pedagogica.edu.co/
index.php?inf=703&=](http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=703&=)

Dir: Calle 72 No. 11 - 86, Edificio C, oficina C - 229

Diseño: Fondo Editorial, Universidad Pedagógica Nacional

